

O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LE (PLE) NO PROJETO *SÍ, YO PUEDO*: UMA ANÁLISE DA INICIATIVA DE IMIGRANTES BOLIVIANOS EM SÃO PAULO

Sidney de Souza SILVA⁸

RESUMO

No Brasil, são exíguos os programas de ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) que visem contemplar as necessidades específicas dos contextos de imigração, visto que, geralmente, esses grupos são invisibilizados pelos órgãos competentes. No entanto, sabe-se que para que o indivíduo imigrante se integre à sociedade abrangente, é necessário que o mesmo adquira e use em seu cotidiano a língua do país acolhedor. Nesse sentido, este artigo apresenta uma abordagem acerca de como um grupo de imigrantes bolivianos, residentes na cidade de São Paulo – Brasil, na ausência de programas de ensino de português voltados aos imigrantes latino-americanos, tomou a iniciativa de desenvolver um projeto que envolve o ensino de Português como Língua Estrangeira para os seus compatriotas recém-chegados ao país. Assim, são apresentadas questões pertinentes à importância de uma abordagem de ensino que seja, de fato, voltada para atender às demandas e especificidades do grupo de imigrantes em questão, aspectos relevantes acerca do desenvolvimento do projeto, assim como uma reflexão a respeito da relevância de mediações interculturais em contextos dessa natureza.

PALAVRAS-CHAVE: Imigração; interculturalidade; língua de acolhimento

O contemporâneo mundo globalizado tem sido marcado por movimentos de pessoas pelas diversas partes do mundo. Embora à primeira vista pareça que sejam elementos como o turismo e os negócios transnacionais aqueles que motivam a mobilidade das pessoas, Hall (2011) mostra que são fatores como a pobreza, o subdesenvolvimento e a falta de oportunidades que impulsionam as pessoas a migrar, o que acaba gerando as diásporas – o espalhamento e a dispersão. Nessa perspectiva, é preciso compreender como diferentes povos assimilam o teor desse processo globalizador, assim como as mudanças por ele ocasionadas, sobretudo, para aqueles

⁸ Instituto Federal Goiano (IFGoiano), Campus Avançado Hidrolândia, Estrada São Braz, Km 04, Zona Rural, Caixa Postal 52, CEP 75340-000, Hidrolândia – GO, Brasil. E-mail: sidney.silva@ifgoiano.edu.br

indivíduos que o vivenciam de modo proeminente, como aqueles que migram, visto que o processo migratório envolve a transposição de fronteiras nacionais, o que acarreta mudanças tanto de espaço físico como social e exige adaptações no seu *modus vivendi*, o que envolve, geralmente, mudanças no uso das línguas, pois, a imigração, na maior parte dos casos envolve o uso cotidiano de outra(s) língua(s).

Nos casos de imigração, os indivíduos que se inserem em outro país passam a compor ou formar grupos minoritários e, em muitos casos, minorias linguísticas, visto que geralmente, são falantes de línguas diferentes daquela(s) falada(s) no país acolhedor. É importante destacar que esses grupos passam a ser estigmatizados tanto por falarem uma língua minorizada como por representarem uma cultura diferente daquela da maioria das pessoas que vivem na sociedade abrangente. Além disso, é frequente que esses grupos se encontrem em uma situação de desvantagem socioeconômica, com dificuldades para ter acesso a serviços como saúde e educação, além de terem dificuldades para serem devidamente aceitos no mercado de trabalho, o que lhes impede de poderem exercer a cidadania.

É comum não haver iniciativas do governo visando atender às demandas desses grupos minoritários, o que os torna impotentes frente ao domínio exercido tanto pela sociedade abrangente como por aqueles que têm o poder para estabelecer as normas e leis linguísticas. Nesse sentido, tomando o Brasil como referência, que nos últimos anos tem recebido grandes contingentes migratórios dentre os quais pode-se mencionar os bolivianos, haitianos, paraguaios, peruanos, quenianos, senegaleses, sírios, dentre outros, nota-se que não há uma política linguística que vise o acolhimento desses grupos que são falantes de línguas diferentes daquela oficial do país – o português. Nesses contextos que permeiam cenários multilíngues são escassos os programas que visam o ensino de português como língua estrangeira para esses imigrantes.

Além disso, vale ressaltar que o fato de muitos desses imigrantes continuarem falando as suas línguas e, em muitos casos, não falarem “adequadamente” a língua do país acolhedor, acaba gerando constantes confrontos entre os que têm prestígio e os que não têm, o que culmina em tensões em relação aos imigrantes e às suas línguas e culturas.

Assim, com este artigo pretendo apresentar uma reflexão acerca desses cenários multilíngues formados por contextos de imigração, procurando trazer à tona a questão do acesso à língua portuguesa por parte desses imigrantes inseridos no Brasil. O estudo privilegia como pano de fundo um grupo de imigrantes bolivianos residentes na cidade

de São Paulo. Para tanto, procuro compreender como esse grupo lida com as questões linguísticas voltadas ao acesso, ao contato, ao aprendizado e ao uso da língua portuguesa, destacando um projeto de ensino de português para imigrantes latino-americanos de iniciativa dos próprios bolivianos. Por se tratar de um contexto multicultural, os pressupostos da interculturalidade são tomados como cruciais para lidar com os desdobramentos linguísticos daquele contexto. Assim, a seguir, procuro fazer uma breve abordagem acerca da interculturalidade.

Uma retomada do conceito de interculturalidade

Com o intuito de discutir questões ligadas à interculturalidade, em primeira instância, procuro apresentar algumas definições do termo. Dentre outras, destaco a abordagem de Silva (2003). O autor apresenta a interculturalidade interligada a questões que envolvem o ‘multiculturalismo’. Segundo ele,

[o] *multiculturalismo* é visto como o reconhecimento de que em um mesmo território existem diferentes culturas. *Interculturalismo* é uma maneira de intervenção diante dessa realidade, que tende a colocar a ênfase na relação entre culturas. *Pluriculturalismo* é outra maneira de intervenção que dá ênfase à manutenção da identidade de cada cultura⁹ (Silva, 2003:27).

Nesse sentido, o conceito de multiculturalismo está relacionado àqueles contextos amplos em sentido cultural e linguístico, como as regiões de imigração, de fronteira ou onde se localizam povos indígenas que estão em contato com a comunidade abrangente. O interculturalismo ou a interculturalidade, por sua vez, está voltada para as ações que tendem a valorizar as diferenças culturais como um elemento enriquecedor de trocas interculturais em uma determinada sociedade, ou pensando em contextos mais abrangentes, entre povos diferentes. Assim, Lovelace (1995 *apud* Silva, 2003:28) mostra que uma abordagem intercultural se torna necessária “para afrontar a complexidade dos desenvolvimentos das sociedades contemporâneas, estabelecendo um adequado equilíbrio entre a atenção às diversidades culturais e os conteúdos básicos que articulam as ditas sociedades”.

⁹ Destaques do autor.

Além de expressar a coesão étnica de um grupo social, por proporcionar condições para o fortalecimento da identidade cultural, uma visão intercultural estimula também a aquisição do conhecimento cultural de outros povos. Portanto, de acordo com o princípio da interculturalidade, uma cultura não deve ser considerada inferior ou superior à outra, mas diferentes entre si (Silva, 2003). Nesse sentido, Martínez e Sáez Carrera (1998 *apud* Silva, 2003:48) mostram que o termo intercultural “possui um traço denotativo dinâmico que aponta para uma relação de interpenetração cultural, de ativa relação entre os membros de grupos humanos diferentes”. Segundo, Feroso Estébanez (1998 *apud* Silva, 2003:50) o termo interculturalidade está ligado ao “desenvolvimento de habilidades e competências referentes, em primeiro lugar, à diferença, à peculiaridade e à diversidade de povos, e, em segundo, à própria identidade cultural dos demais e à das comunidades, de forma que resulte numa ‘cultura mestiça’ ou sínteses”. Assim, o conceito de intercultural, surge como uma perspectiva abrangente e apropriada justamente para lidar com questões que envolvem a comunicação ou a relação entre indivíduos portadores de diferentes línguas e culturas.

Para Canclini (2003), no mundo contemporâneo, a interculturalidade se torna necessária, especialmente, devido à globalização, isso se dá em função dos materiais culturais que são resultados da aproximação diferencial, propiciada pelo fenômeno globalizador.

[...] hoje é evidente que representamos e instituímos em imagens aquilo que nossa sociedade experimenta em *relação a outras*, porque as relações territoriais com o próprio são habitadas pelos vínculos com aqueles que residem em outros territórios, falam conosco e enviam mensagens que deixam de ser alheias na medida em que muitos dos nossos vivem lá (Canclini, 2003:57).

Dessa forma, a interculturalidade está de certa forma interligada ao cenário do mundo globalizado. No entanto, Canclini (2003) mostra que os resultados deste fenômeno nem sempre são homogêneos, pois é notável o aumento das diferenças e desigualdades, o que vai contra o princípio da interculturalidade que está ligado a uma relação recíproca entre ambas as culturas. Para o autor, a globalização sem a interculturalidade gera um cenário mundial de exclusões, agressões, racismo e disputas para marcar diferenças.

Portanto, no atual cenário de um mundo globalizado, as inter-relações entre cultura, ideologia, política e economia são tão significativas, de modo que as culturas não devem ser entendidas como simples subprodutos ou reflexos da estrutura

econômico-política vigente na sociedade, mas como uma nova dimensão configuradora do indivíduo tanto em nível global como local (Canclini, 2003).

Bizarro e Braga (2004) se voltam para o contexto de sala de aula de ensino de línguas para abordar a questão da interculturalidade. As autoras mostram que a educação intercultural se torna possível quando o professor é capaz de propiciar a igualdade de oportunidades para todos os grupos presentes na escola e, dessa forma, promove o respeito pela pluralidade ou espaços de diálogo e de comunicação entre todos. Segundo Sousa e Lopes (2003 *apud* Bizarro e Braga, 2005: 59), “isto implica a inclusão no currículo de todas aquelas vozes ausentes dos conteúdos escolares: mundo feminino, mundo rural, cultural infantil, homossexuais, classe trabalhadora, pessoas portadoras de necessidades especiais, terceira idade, minorias étnicas e culturais.” É preciso que o professor possua saberes e competências que o habilitem a tomar atitudes positivas de relacionamento inter-racial, inter-cultural e inter-social. Isso se torna possível quando o professor tem “uma consciência refletida da sua própria identidade cultural e um conhecimento adequado do modo de inter-agir com a Diferença” (Miranda, 2001 *apud* Bizarro e Braga, 2004:59). Nesse sentido, para que um professor promova a interculturalidade, ele deve estar consciente da importância da circulação entre as diferentes culturas.

Nesse sentido, Bizarro e Braga (2004:60) ressaltam que a escola da atualidade deve promover não apenas o conhecimento das majorias, mas também das minorias, assim como “o respeito pelo Outro, pela diferença e pela diversidade, o conhecimento recíproco, a educação e a prevenção da violência, a aprendizagem cooperativa, lutando contra a xenofobia e a intolerância”.

No que diz respeito ao ensino de línguas, as autoras ressaltam a importância de uma abordagem plurilíngue e pluricultural visto que uma perspectiva intercultural se afasta da suposta dicotomia equilibrada entre o par habitual L1/L2, ressaltando assim, o plurilinguismo e, dessa forma, considera-se o indivíduo como possuidor de uma competência plurilíngue e pluricultural, que engloba o conjunto do repertório linguístico de que dispõe. Segundo Bizarro e Braga (2004:61),

dentro da defesa da noção e da prática do plurilinguismo, enfatiza-se o conhecimento de SI e do OUTRO, o próprio fenômeno de interação, a capacidade e o saber compreender, o de assumir-se e comprometer-se, bem como o saber a aprender e a fazer e, ainda, o saber ser, na relativização de SI e na valorização do OUTRO. Plurilinguismo está, assim, de mãos dadas com

educação intercultural, no respeito mútuo das pedras multicolores e multifacetadas do mosaico social em que vivemos neste século XXI.

Assim, é importante destacar que quanto mais línguas um indivíduo tiver aprendido, mais apto estará para aprender outras línguas e se tornará capaz de conhecer outras culturas e de se respeitar enquanto portador de uma cultura única e respeitar a cultura do(s) Outro(s). Essa é uma atitude de extrema relevância, especialmente, porque cada língua veicula de modo peculiar e irrepetível uma forma e experiência humana de ver o mundo. Vergílio Ferreira (2001 *apud* Bizarro e Braga, 2004) mostra que “a língua é o lugar onde cada povo vê o mundo”. Além disso, conhecer as línguas e as culturas de outros povos é uma forma de o indivíduo conhecer melhor a sua própria língua e a sua própria cultura. Quando o indivíduo conhece outros modos de categorizar a realidade, passa a reconhecer que a forma de categorização da sua própria cultura, não é a única universalmente válida, mas que é apenas a forma “de fazer” na cultura em que está inserido, no entanto, há outras igualmente legítimas e operativas (Bizarro e Braga, 2004). Dentro dessa perspectiva, o professor precisa saber conduzir os seus alunos à descoberta das semelhanças e das diferenças entre os vários modos de ser e agir. A premissa da interculturalidade envolve a compreensão do ser humano, em sua dimensão essencial e, para que seja concretizada é preciso valorizar, respeitar e promover relações entre as particularidades culturais dos povos. Para isso, é preciso procurar entender os fenômenos culturais, visando estabelecer o diálogo entre grupos culturais diferentes.

Ao trabalhar com turmas multiculturais, no que diz respeito aos aspectos raciais, étnicos ou linguísticos, o professor precisa promover uma educação intercultural, em que ocorra uma relação de troca recíproca entre as diferentes culturas presentes em sua sala de aula. A abordagem intercultural é uma forma viável de promover a formação do indivíduo de modo que este se torne capaz de reconhecer e valorizar a cultura do outro, o que possibilita abrir um leque diversificado de aprendizagens, de forma que todos possam expressar de modo equivalente a sua cultura de origem.

O contexto imigratório boliviano em São Paulo

Em sua maioria, a comunidade boliviana em São Paulo é composta por indivíduos de escolaridade média de diferentes faixas etárias que vieram para o Brasil

atraídos pelas promessas de bons salários feitas por empregadores coreanos, bolivianos ou brasileiros das indústrias do ramo da confecção.

São várias as razões pelas quais os bolivianos deixam a Bolívia e tomam o Brasil como o seu destino, porém, os fatores de ordem econômica são preponderantes na decisão de emigrar. Isso se dá, sobretudo, em virtude de há algum tempo, o mercado de trabalho brasileiro oferecer mais oportunidades que o boliviano, pois aquele país enfrenta uma crise econômica marcada por altos índices de desemprego. Assim, esses imigrantes preferem enfrentar a série de dificuldades que encontram em território brasileiro à perversa falta de opções de seu país de origem (SILVA, 1997, 2005). Isso é ilustrado na afirmação de Silas, um dos participantes deste estudo, ao afirmar que o mercado boliviano é limitado e que no Brasil eles encontram oportunidades para se sobressaírem financeiramente.

Silas¹⁰: Eu vim por dois fatores, né? O econômico de lá é um pouco muito ruim, né? Num tem muito mercado lá e o Brasil é um país grande, o mercado brasileiro é bem grande aí você pode se encaixar lá, trabalhar e sair pra frente. Porque lá [na Bolívia] tem, tem, mas num tem muito, porque o mercado de lá é limitado.

Os imigrantes que compõem a comunidade de bolivianos em São Paulo são oriundos de várias partes da Bolívia, no entanto, há uma predominância dos pacenhos e cochabambinos – provenientes de La Paz e Cochabamba, respectivamente. Sendo que muitos são procedentes do campo (altiplano andino) e, em alguns casos, apresentam pouco ou nenhum domínio do espanhol, visto que são falantes monolíngues de aimará ou de quéchua. Isso está em consonância ao que mostram Patricio e Juanjo, ambos provenientes de La Paz, que embora dominem a língua espanhola, são falantes de aimará. De acordo com o que coloca Juanjo, há ocorrências de encontros com outros falantes de aimará, nos quais essa língua é falada, o que mostra que o seu uso se faz presente no contexto daquela comunidade.

Patricio: [...] conversamos em aimará, claro, mas como aqui a gente tá no Brasil a gente mistura muito espanhol e português, mas não esquecendo do nosso aimará, que é a primeira, eu sou da região do aimará, Altiplano, não esquecemos.

Ent.: ¿Además del castellano habla otras lenguas?

¹⁰ Todos os nomes foram alterados, com o intuito de preservar a identidade dos participantes.

Juanjo: Sí, la lengua madre, ¿no? El aimara, un poco de quechua, un 5 por ciento del quechua, pero nuestra lengua madre es el aimara, de mi región por lo menos, de los Andes, hablo el aimara. Cuando veo una persona que sabe hablar aimara, que me doy cuenta que sabe hablar aimara, yo le hablo en aimara [...].

As estimativas é que, atualmente, mais de 300 mil bolivianos¹¹ residem em São Paulo. Essas estatísticas mostram que, na verdade, há uma diáspora boliviana e o Brasil se tornou um dos seus principais destinos – além do estado de São Paulo, há números expressivos de imigrantes bolivianos em outros estados brasileiros como o Paraná, o Mato Grosso e o Mato Grosso do Sul, dentre outros. Há uma constante retroalimentação do processo migratório devido ao estímulo para a vinda de irmãos, filhos, pais, outros parentes e amigos.

Benjamin: Minha família toda veio, vim porque num tinha ninguém mais lá, tava só meu pai, meu irmão e eu. Todo mundo tava aqui, os meus irmãos tavam há muito mais tempo aqui, então eles chamaram a gente. A gente teve que vir, né?

No que diz respeito às suas ocupações, os bolivianos trabalham, em sua maioria, no setor da costura, visto que esse segmento do mercado de trabalho não exige experiência prévia nem idade mínima para o trabalho. Outro motivo para a inserção da grande maioria dos imigrantes bolivianos no ramo da costura é devido à rede de retroalimentação de imigrantes nessa área, visto que além dos anúncios veiculados pelas ruas de São Paulo nas localidades onde circulam grandes contingentes de imigrantes bolivianos, há anúncios em rádios e jornais da Bolívia que ofertam “grandes oportunidades” de trabalho no mercado brasileiro – além do incentivo de parentes que já estão no Brasil, assim como expresso anteriormente. No entanto, além da atividade da costura, há bolivianos que se dedicam ao comércio formal e informal e vale destacar a presença de um significativo grupo de profissionais liberais, entre eles, comerciantes, médicos e dentistas.

No que diz respeito à sua concentração na cidade de São Paulo, os imigrantes bolivianos estão concentrados, sobretudo, em bairros localizados na região mais central da cidade. Em algumas partes como o Bom Retiro, o Canindé e o Pari formam grupos que podem ser caracterizados como pequenos enclaves étnicos, embora diferentes dos

¹¹ Não é possível especificar exatamente a quantidade de bolivianos residentes em São Paulo, haja vista a quantidade dos que não conseguem regularizar a sua documentação. Os valores são baseados em dados informados por organizações não-governamentais voltadas a assessorar os imigrantes latino-americanos em São Paulo.

enclaves étnicos das metrópoles europeias. Entretanto, há também uma significativa presença deles em bairros da Zona Leste, como Belém, Itaquera, Ermelino Matarazzo, Guaianases e São Mateus, e em bairros da Zona Norte, como Vila Maria, Vila Guilherme, Casa Verde, Cachoeirinha, entre outros. Entretanto, nos últimos anos, a presença de bolivianos extrapolou os limites do município de São Paulo, visto que são encontrados em cidades como Guarulhos, Osasco, Santo André, Diadema e em outras cidades do interior paulista, como Jundiaí, Campinas e Americana. Ao se referir à concentração dos bolivianos em algumas partes da cidade de São Paulo, Silva (1997, p. 14) classifica esses agrupamentos da seguinte forma: “poderíamos dizer que os dados levantados indicam a existência de enclaves étnicos [bolivianos] em São Paulo, cujas relações de apadrinhamento e parentesco são fundamentais para a manutenção desse fluxo migratório”. Assim, os imigrantes bolivianos se concentram em grupos compostos por indivíduos oriundos de uma mesma região da Bolívia, tendo como *background* uma tradição cultural comum, inclusive, no que diz respeito às alianças matrimoniais, pode-se dizer que os bolivianos residentes em São Paulo constituem um grupo endogâmico, ou seja, os casamentos acontecem, geralmente, entre pessoas da mesma nacionalidade.

O difícil acesso ao português e o surgimento do projeto *Sí, yo puedo*

Como destacado anteriormente, a maioria dos imigrantes bolivianos se dedica ao trabalho no ramo das confecções, portanto, se concentra em ambientes denominados como oficinas de costura. Trata-se de locais onde o público é massivamente boliviano, pois tanto os donos como os seus funcionários são dessa nacionalidade e, geralmente, oriundos da mesma região da Bolívia. É importante destacar que além de a oficina de costura ser o local de trabalho é também a residência desses imigrantes. Em muitas dessas oficinas, são exíguos os contatos dos costureiros com a comunidade brasileira abrangente, haja vista que, geralmente, é o próprio dono da oficina quem faz as compras de itens para a manutenção da oficina bem como de alimentos e produtos de higiene. Assim, os funcionários passam a maior parte do tempo interagindo entre si, em um ambiente sociolinguístico e cultural boliviano. Durante os fins de semana, aos sábados à tarde e aos domingos, quando estão livres da sua jornada de trabalho, esses imigrantes vão à Rua Coimbra, situada no Bairro do Brás, onde aos sábados é realizada uma feira

boliviana e há uma série de restaurantes bolivianos. Aos domingos eles procuram a Praça Kantuta, localizada no Canindé, local tradicional de encontro da população boliviana, visto que há ali uma feira na qual é possível encontrar mantimentos para a culinária boliviana, assim como itens de vestimentas, artesanato e prestação de serviços. Além disso, geralmente, ocorrem apresentações culturais bolivianas. Dessa forma, todos os domingos há ali uma grande concentração de imigrantes bolivianos.

Portanto, analisando como e com quem se dão os contatos desses imigrantes, é perceptível que a parcela da população boliviana residente em São Paulo que trabalha nas oficinas de costura circunda entre diferentes ambientes que são marcadamente tanto sociolinguística como culturalmente bolivianos, onde prevalecem os usos da língua espanhola em maior grau e aimará e quéchua de modo mais limitado. Nesse sentido, o que se questiona é como se dá o acesso e a aprendizagem do português por parte desses imigrantes.

No entanto, nesse grupo de imigrantes há aqueles que extrapolaram as paredes das oficinas de costura e mostram que aprenderam português no dia a dia em contato com brasileiros, sem que fosse necessário frequentar um ambiente formal para aprender a língua. Como indicam os depoimentos dos participantes, o que está em voga é a necessidade de se comunicar e a interação com a língua alvo que, geralmente, se dá nas ações corriqueiras do dia a dia. Assim, os cenários de imigração se tornam exemplos de contextos de aprendizagem informal de uma L2, visto que os imigrantes chegam a outro país onde, geralmente, é falada uma língua diferente daquela da sua origem e, por força das necessidades comunicativas, passam a aprender de modo informal a língua local sem que possuam conhecimento formal daquela língua.

Elena: Então, aí como a gente ficou um ano sem estudar, meu pai pegou e achou que devia nos ajudar, então a gente fez uma academia, jazz, né? Naquela época jazz, e eu e a minha irmã mais velha, a minha irmã mais nova tinha quatro anos então ela já acabou pela televisão aprendendo bem rápido, mas mesmo assim num era o suficiente, o que eu aprendi lá, o que eu aprendi na rua, né? Porque eu ia à padaria, a gente ia ao supermercado, pra poder se virar [...].

Ent.: Como foi que você aprendeu a falar português?

Gonzalo: Na marra, na marra... éh porque eu só falava espanhol, cheguei aqui, pegava o ônibus, não sabia como descer do ônibus “*quiero bajar*” aí o motorista não entendia, “é descer, descer”. Aí eu pegava o dicionário ia anotando, aí começava a ir praticando um pouquinho mais.

Assim, a forma como esses imigrantes têm aprendido a língua portuguesa pode ser denominado como aprendizagem informal, que se refere ao que o indivíduo aprende, de forma mais espontânea em contato com as pessoas com quem se relaciona informalmente, além disso, a aprendizagem informal pode envolver a leitura de livros e revistas, bem como o que se aprende por meio dos programas e noticiários veiculados na televisão. Portanto, as aprendizagens informais são frutos de situações que podem variar entre o intencional e o involuntário.

Ent.: Como foi o seu aprendizado do português?

Benjamín: Ah, foi aos poucos, né? Demoramos quanto? Sete anos.

Ent.: Como você aprendeu?

Benjamín: Pela televisão, pela rádio, indo comprar pão, indo comprar carne no açougue. Agora como eu tô trabalhando com uma firma, com tudo brasileiro, então é mais fácil pra gente se comunicar.

Mateo: Eu aprendi a falar português, na verdade eu fui forçado a aprender, não tinha outra alternativa, naqueles anos que eu cheguei aqui, num tinha tanta facilidade que tem hoje, tanto que eu andei indocumentado quase dois anos e depois que teve o acordo Brasil-Bolívia pra fazer a documentação aí fui aprendendo, né? O português, trabalhando com alguns brasileiros, trabalhei aí e alguns amigos também que eu tinha, eu aprendi, lendo também.

Os depoimentos de Bejamín e Mateo mostram que embora estejam inseridos no Brasil, país no qual a língua oficial é o português, os imigrantes inseridos nas oficinas de costura levam um tempo considerável para ter acesso a essa língua. E quando isso se dá, é de modo informal. O pouco acesso ao português se justifica pela dinâmica empregada no mercado das confecções, visto que nas oficinas de costura, o convívio se dá exclusivamente entre os seus pares bolivianos, de modo que as línguas usadas na sua comunicação são em maior grau o espanhol e, em um número mais reduzido, o aimará e o quéchua.

Embora seja positivo que os imigrantes mantenham ou preservem os usos das línguas de origem no seu dia a dia, no competitivo mundo globalizado, não podemos negar que a apropriação da língua do país acolhedor é importante para que os imigrantes possam se sobressair e conquistar melhores colocações no mercado de trabalho. Assim, a reflexão se volta para a compreensão das políticas ou iniciativas que permeiam aquele contexto no que diz respeito a propiciar a apropriação da língua portuguesa por parte desses imigrantes.

Apesar de o poder público paulistano ter ciência do quantitativo de imigrantes latino-americanos inseridos em seu contexto, inclusive, com o mapeamento das regiões onde se encontram os grandes contingentes desses imigrantes, não há uma política específica para atender às demandas dessa população tanto no que diz respeito ao atendimento escolar apropriado para os filhos desses imigrantes como em programas de ensino de português como língua estrangeira (PLE) para dar suporte linguístico aos imigrantes adultos. Assim, nesse cenário, os imigrantes em idade adulta não podem contar com o apoio das autoridades competentes – as secretarias municipal e estadual da Educação. Portanto, para amenizar esse hiato, surgem iniciativas de ensino de português para os indivíduos adultos que partem dos próprios imigrantes. Dentre elas, destaco o projeto *Sí, yo puedo* que parte da iniciativa de Elena, uma imigrante boliviana de 34 anos, odontóloga, residente no Brasil há mais de 27 anos.

A premissa principal do projeto é a orientação dos imigrantes no que se refere às possibilidades de dar continuidade à sua formação, o que inclui uma gama de cursos técnicos e superiores, ofertados por instituições estaduais e federais em São Paulo. A intenção do projeto é que ao procurar prosseguir os seus estudos, os jovens bolivianos passem a atuar em outros segmentos e deixem de ficar limitados às oficinas de costura, assim como vem ocorrendo nas últimas décadas.

Elena: [...] Eu comecei o projeto há mais ou menos um mês aqui que é justamente pra tentar quebrar um ciclo da repetição do trabalho que existe dentro da família de imigrantes [...] são jovens que estão na faixa dos vinte aos vinte e cinco anos, se você puxar uma lista de vestibular, não de aprovados, mas uma lista só, você não acha sobrenomes andinos, sabe? Aí você começa a pensar o que esse pessoal tá fazendo, né? Então aí você começa parar pra pensar que eles estão reproduzindo, então os pais deles tinham oficina, eles têm oficina [...]. Qualificação profissional mesmo, assim, o pessoal tá procurando pouco, entendeu? Nesse sentido eu comecei a trazer coisas que não sou quem invento, tão aí nos jornais como as escolas técnicas que estão em período de expansão, né? Pra tentar estimular os jovens.

Além daqueles imigrantes filhos de donos de oficina indicados anteriormente por Elena, há também outros jovens imigrantes que são inseridos no mercado da costura, devido a não conseguirem atuar no mercado de trabalho na área da sua formação.

Elena: a maioria que vem são jovens que vieram já a trabalho, mas que não estão contentes com essa situação, eles estão na área da confecção, mas na verdade eles queriam era seguir uma coisa que já eram, já faziam lá, né? [...]

Então eu percebi que a procura foi bem maior, muito maior dos jovens que estão querendo retomar a formação.

No entanto, após o levantamento realizado no início do projeto, esse público de jovens adultos abordados por Elena mostrou que o fato de permanecerem atuando no nas oficinas de costura e não no segmento da sua formação, assim como não ingressarem em cursos técnicos e superiores se dá, sobretudo, por uma questão linguística: a falta de habilidades na língua portuguesa. O domínio da língua portuguesa é um pré-requisito básico para o ingresso em qualquer instituição brasileira de ensino técnico ou superior, nesse sentido, sabe-se que há avaliações para detectar se o candidato a uma vaga para estudar em uma dessas instituições domina a língua portuguesa na modalidade escrita, o que envolve ler e interpretar corretamente textos escritos nessa língua, assim como conseguir se expressar por meio da variedade padrão escrita da língua, o que envolve domínio pleno da estrutura da língua (morfologia, sintaxe e semântica). No entanto, o que se sabe é que um indivíduo que não passou pela formação escolar no Brasil não tem condições de ter o domínio da língua portuguesa em todos esses aspectos.

Elena: Então vamos mapear isso, tem os cursos técnicos, que eles com os certificados de conclusão de lá podem fazer aqui tranquilamente, tem o ENEM agora que ele dá certificado do Ensino Médio, ele permite a oportunidade de ter o certificado, aí eu fui colocando, mas aí o pessoal falou assim: ‘não, eu queria muito fazer, mas eu ainda não falo português’. E aí foi o que aconteceu, aí primeiro de tudo, né? Então sempre tinha outras coisas, antes de tudo sempre tinha outras coisas pra resolver, a questão da documentação que aí eles vão atrás, agora tem essa questão do idioma e por isso que veio as aulas de português.

Dessa forma, o projeto *Sí, yo puedo* que surgiu com o intuito de incentivar os jovens bolivianos a procurem dar seguimento à sua formação passou a precisar em uma primeira instância a dar suporte a esses imigrantes que não conhecem ou conhecem muito pouco a língua portuguesa. Mas onde? Como? Quem ensinaria português para esses imigrantes? Para compreender essas questões, é importante entender como se dá o funcionamento do projeto desenvolvido por Elena.

O projeto *Sí, yo puedo* funciona aos domingos na Praça Kantuta, situada no bairro do Canindé, que se tornou o principal ponto de encontro da comunidade boliviana na capital paulista. Aos domingos é realizada naquela praça uma feira que reúne uma grande concentração de imigrantes bolivianos. Junto à direção da feira foi

disponibilizado para Elena um espaço no qual ela monta uma tenda na qual distribui materiais de orientação para os imigrantes, o que inclui informes sobre a legalização no Brasil, o procedimento para fazer documentos, informações sobre direitos humanos, assim como jornais com notícias da Bolívia e, principalmente, as oportunidades de emprego e as vagas disponibilizadas para ingressos em escolas técnicas estaduais e federais, assim como em universidades. Além disso, quando o projeto passou a ofertar o curso de português, as informações para o procedimento de matrícula passou a ser divulgado no mesmo espaço.

Para a realização das aulas de português, Elena procurou parcerias com instituições de ensino como universidades, institutos federais ou escolas ligadas às secretarias estadual e municipal da educação, no entanto, sem êxito. Assim, além de não haver um espaço adequado para a realização das aulas, não havia também mão de obra qualificada para ministrar as aulas. No entanto, apesar dessas dificuldades as aulas começaram a ser realizadas em um espaço improvisado – embaixo da tenda montada no meio da Praça Kantuta. Posteriormente, foi cedida uma pequena sala localizada na sede da administração da feira onde passaram a ser realizadas as aulas. Os professores que passaram a ministrar as aulas de línguas de português eram das mais variadas aulas: arquitetura, pedagogia, odontologia, psicologia e turismo.

Ent.: Entonces, ¿estás trabajando como profesora de portugués?

Elena: Sí, soy colaboradora, en este momento, en este momento. Y ahora que voy a tener que dividir la turma...

Ent.: ¿Pero conseguiste personas para ayudarte?

Elena: Somos tres, una es pedagoga y la otra es arquitecta.

No que diz respeito à abordagem empregada para o desenvolvimento das aulas, Elena mostra que as aulas focam mais a comunicação, no entanto, com base na leitura e repetição de textos e diálogos, não em uma abordagem comunicativa, propriamente dita.

Elena: Yo voy a quedar con las personas que están en el nivel más iniciante yo voy a quedar con ellos y con ellos la lectura, porque nosotros queremos concentrar el enseño más en conversación y lectura, no vamos a quedar mucho en gramática y escrita porque no tenemos gente para eso. ¿Y qué lo que pasa? Hacemos bastante lectura pero esos que están en inicial demoran nosotros tenemos corregir que a cada rato, entonces, para ellos vamos a cambiar, vamos a iniciar ahora con un círculo de lectura colectiva, entonces todos vamos a leer el texto y nosotros los que hablamos, los profesores vamos a hablar la pronuncia para que ellos escuchen la pronuncia y después de una lectura individual ya quieran repetir.

Referente aos conteúdos, as aulas são baseadas em textos que trazem questões do dia a dia com o objetivo de propiciar aos imigrantes o vocabulário para se expressarem em situações como uma entrevista de emprego, uma consulta médica, fazer compras, solicitar informações na rua, comprar uma passagem de ônibus em uma rodoviária etc. Além disso, sempre são abordadas questões que envolvem a conscientização sobre assuntos que envolvem direitos humanos, tráfico de pessoas, direitos trabalhistas, saúde, documentação e legalização no Brasil, dentre outros.

O curso de português como língua estrangeira (PLE) para esses imigrantes passou a ser ofertado em módulos com duração de 3 meses cada um. Além das aulas da língua propriamente dita, o projeto passou a desenvolver atividades como levá-los a museus e pontos turísticos da cidade para que tivessem uma imersão cultural na cidade que até então, não conheciam, visto que se limitavam aos espaços das oficinas de costura, da Praça Kantuta e da Rua Coimbra. Foi desenvolvido um material por colaboradoras voluntárias do curso de Psicologia da Universidade Presbiteriana Mackenzie que se trata de um livro no qual são narradas as histórias e trajetórias de 7 imigrantes latino-americanos em São Paulo com o intuito de estimular os alunos que procuram o projeto a também procurarem novos horizontes no mercado de trabalho e superarem as dificuldades que sempre se fazem presentes na vida dos imigrantes, especialmente, aqueles que vivem em um contexto onde são vítimas de estigma e preconceito. O material foi desenvolvido em português com o objetivo de ser utilizado nas aulas de língua portuguesa do projeto em questão.

As aulas de português como língua estrangeira (PLE) para imigrantes no projeto *Sí, yo puedo* podem ser caracterizadas como fazendo parte da Educação Não Formal para adultos em contexto de acolhimento. O conceito de Educação Não Formal está em oposição ao de Educação Formal que se refere ao que é ensinado em instituições formais como as escolas e universidades, visto que tais instituições são tradicionalmente conhecidas como instituições de ensino. Martins (2014) mostra que ao sistema educativo formal estão associadas as etapas de desenvolvimento do indivíduo, divididas em anos acadêmicos ou letivos que estão organizados em disciplinas, de acordo com os vários graus de ensino – Pré-escola, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior e Pós-graduação. De modo que cada um deles está associado a programas curriculares aprovados e reconhecidos pelos órgãos competentes.

A Educação Não Formal (ENF), por sua vez, compreende uma aprendizagem social, voltada para o educando, por meio de atividades que não estão diretamente

associadas ao ensino formal. De acordo com Martins (2014), essa forma de educação varia no que diz respeito ao tempo e ao espaço, assim como ao número e ao perfil dos educandos, ao perfil dos formadores, às dimensões de aprendizagem, bem como aos objetivos e aplicações dos resultados obtidos. Assim, é importante salientar que embora a ENF não obedeça a um currículo único, é embasada em um processo de ensino estruturado, com base na identificação e criação de objetivos educativos, com atividades desenvolvidas para cumprir fins específicos. A autora mostra que a Educação Não Formal está associada à transmissão de um vasto conjunto de valores tanto sociais como éticos, o que envolve questões como os direitos humanos, a tolerância, a promoção da paz, a solidariedade, a justiça social, o diálogo intergeracional, a igualdade de oportunidades, a cidadania democrática, a aprendizagem intercultural, entre outros.

Dessa forma, enquanto sistema de aprendizagem, a ENF está geralmente ligada ao âmbito do trabalho comunitário, social e voluntário interligada às atividades de organizações não-governamentais e surge em uma variedade de espaços de aprendizagem que vão desde associações a empresas privadas e ONG'S. Analisando essas características, é notável que o projeto *Sí, yo puedo* se enquadra como uma iniciativa de Educação Não Formal.

Um elemento relevante para o êxito do programa em questão é a motivação de aprender português que envolve cada imigrante que vai todos os domingos à Praça Kantuta com o intuito de assistir as aulas, isso se dá, de modo voluntário. Vale ressaltar que a forma como esse projeto de ensino de português envolve esses imigrantes pode ser caracterizado como um projeto de acolhimento linguístico. Segundo Grosso (2010, p. 68), “a língua de acolhimento ultrapassa a noção de língua estrangeira ou de segunda língua. Para o público adulto, recém-imerso numa realidade linguístico-cultural não vivenciada antes, o uso da língua estará ligado a um diversificado saber, saber fazer, a novas tarefas linguístico-comunicativas que devem ser realizadas na língua-alvo”. Dessa forma, a língua de acolhimento está ligada a programas ou cursos específicos voltados para imigrantes adultos, respeitando o seu *background* linguístico e cultural, visando atender às suas necessidades específicas e, em muitos casos, ocorrem nos moldes do projeto *Sí, yo puedo*.

Ançã (2003) mostra que a língua de acolhimento é sinônimo de língua de ensino. Está ligada à língua de quem sabe receber o outro, de quem o acolhe e, assim, há a função do acolhimento no contexto educativo. A autora mostra que nos contextos de imigração, quando a Educação Não Formal pretende cumprir o papel de língua de

acolhimento para imigrantes adultos, é importante que em um primeiro momento, a linguagem verbal se aproxime da língua dos aprendizes e da sua família e, posteriormente, à medida que vai se afastando da língua materna dos aprendizes, cumpra o seu devido papel de língua de acolhimento para, posteriormente, chegar de fato à língua-alvo tanto falada como escrita nos seus variados gêneros.

Considerações finais

Atualmente, os contextos de imigração têm gerado cenários multiculturais em diversas partes do mundo. No entanto, nem sempre há a devida integração dos imigrantes à sociedade abrangente. Para que isso de fato aconteça, é necessário haver uma política de acolhimento, o que envolve questões linguísticas e interculturais que perpassam por questões sociais e políticas.

A idealização e realização do projeto em destaque indica que muitas vezes as entidades governamentais fazem vistas grossas às especificidades desses contextos multiculturais e, dessa forma, a sua sorte fica às mãos de iniciativas isoladas como é o caso do projeto *Sí, yo puedo*.

Vale ressaltar que a integração dos imigrantes em um novo contexto depende não somente das atitudes dos imigrantes, mas também das políticas do país acolhedor. É importante haver ações interculturais que respeitem as tradições culturais dos imigrantes, assim como programas de língua de acolhimento que visem além do desenvolvimento linguístico, a sua inserção em melhores postos no mercado de trabalho e, assim, a conquista da cidadania plena, bem como a integração do imigrante à sociedade abrangente.

Conclui-se que o projeto *Sí, Yo Puedo* é uma iniciativa que parte da própria minoria, os imigrantes bolivianos, com o intuito de integração à sociedade abrangente. O projeto pode ser considerado como uma ação isolada se levarmos em consideração o tamanho da crescente diáspora boliviana em São Paulo, no entanto, digno de ser replicável, visto que leva em consideração em suas abordagens a interculturalidade e prima o acolhimento linguístico desses imigrantes no seu ensino não formal da língua portuguesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ançã, Maria Helena. 2003. Português – língua de Acolhimento: entre Contornos e Aproximações. Congresso Internacional sobre História e Situação da Educação em África e Timor, Lisboa, FCSH/Univ. Disponível em: <http://mha.home.sapo.pt/imagens/t3.pdf>. Acesso em 19/10/2015.

Bizarro, Rosa; Braga, Fátima. *Educação intercultural, competência plurilíngua e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de LE*. Sd, p. 57-69. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt>>. Acesso em 15/09/2014.

Canclini, Néstor García. 2003. *A globalização imaginada*. São Paulo: Editora Iluminuras.

Grosso, Maria José. 2010. Língua de Acolhimento, Língua de Integração, Horizontes de Linguística Aplicada. Disponível em: <http://seer.bce.unb.br/index.php/horizontes/la/article/view/5665/4694>. Acesso em 19/10/2015.

Hall, Stuart. 2011. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Organização: Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende [et al.]. Belo Horizonte: Editora da UFMG.

Martins, Maria F. B. 2014. *O Ensino Não Formal na Aprendizagem de Português Língua Estrangeira em Contexto de Acolhimento: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa) Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa.

Silva, Sidney A. 1997. *Costurando sonhos: trajetória de um grupo de imigrantes bolivianos em São Paulo*. São Paulo: Paulinas.

_____. 2005. *Bolivianos: a presença da cultura andina*. (Série Lazuli, Imigrantes no Brasil) São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Silva, Gilberto F. 2003. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. In: FLEURI, Reinaldo M. *Educação Intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, p. 18-52.